

„Die Menschen stärken“ – Was stärkt Kinder in einer inklusiven Ganztagsschule?

Nicole Freke

Laborschule Bielefeld

Kontakt: nicole.freke@uni-bielefeld.de

Zusammenfassung: Der Beitrag widmet sich „kinderstärkenden“ Elementen im Schul- und Unterrichtsalltag der Laborschule Bielefeld. Im Mittelpunkt des Beitrags stehen dabei neben theoretischen Grundlagen des „Menschen-Stärkens“ auch Selbstwirksamkeitsüberzeugungen von Schüler*innen der Laborschule. Unter dem Stichwort Implementation kinderstärkender Elemente innerhalb der Laborschule werden sodann die Aspekte „Achtsame Kommunikation“, „Tanz“ sowie „Morgenzeit“ genauer behandelt, bevor abschließend die Vermittlung von Bausteinen einer kinderstärkenden Pädagogik auch außerhalb der Laborschule in den Blick genommen wird.

Schlagwörter: Kinderstärkende Pädagogik, Selbstwirksamkeit, kinderstärkende Elemente der Laborschulpädagogik, Achtsamkeit, Morgenzeit



© Freke 2022. Dieser Artikel ist freigegeben unter der Creative-Commons-Lizenz Namensnennung, Weitergabe unter gleichen Bedingungen, Version 4.0 Deutschland (CC BY-ND 4.0 de).
URL: <https://creativecommons.org/licenses/by-nd/4.0/de/legalcode>

1 Einleitung

Am 9. September 1984 formulierte Hartmut von Hentig (1985) in seiner Festrede zum zehnjährigen Bestehen der Bielefelder Schulprojekte ein pädagogisches Leitprinzip, das bis heute das Selbstverständnis der Laborschule bestimmt: „Die Menschen stärken, die Sachen klären.“ Die Forschungs- und Entwicklungsarbeit der Laborschule hatte sich bei Aufnahme der Projektarbeit im Jahr 2015 verstärkt auf die Ebene des „Sachen-Klärens“ konzentriert.

Selbstverständlich wird in vielen Forschungs- und Entwicklungsprojekten (FEP) die Ebene des Menschen-Stärkens mitgedacht oder rückt sogar phasenweise in den Mittelpunkt¹, eine systematische Auseinandersetzung mit dieser Thematik hatte es unseres Wissens – zumindest in der Primarstufe – jedoch bisher noch nicht gegeben. Dies allein erschien uns bereits Anlass genug, die Ebene des Menschen-Stärkens einmal systematisch auf FEP-Ebene in den Blick zu nehmen.

Gesteigert wurde dieser Umstand noch durch zwei bildungspolitische Entwicklungen, die auch für die Laborschule große Relevanz hatten und haben: So rückt erstens im Rahmen der Ganztagschulentwicklung der Anspruch in den Mittelpunkt, die Schule solle nicht nur Lern-, sondern auch Lebensort für das ganztägige Verbleiben in der Schule sein (siehe dazu beispielsweise Preiß, 2009, oder Ramseger, 2009). Zweitens gewinnt mit der Ratifizierung der UN-Behindertenrechtskonvention (vgl. Wrase, 2017) die Idee der Inklusion zunehmend an Bedeutung für das Zusammenleben in allen Schulen. Auch hier geht es also darum, Kinder nicht nur in der Sache zu unterrichten, sondern sie auch als Menschen zu stärken.

Auch im erziehungswissenschaftlichen Diskurs steht in den letzten Jahren eine im Sozial-Konstruktivismus verankerte Sichtweise im Fokus: das Kind als Gestalter und Akteur seiner eigenen Lebens- und Bildungsbiografie. „Kinder verfügen für die Gestaltung ihrer pluralen, komplexen Lebenswelten über enorme Stärken, die es durch Familie, Peers sowie pädagogische Fach- und Lehrkräfte als kompetente Mit-Akteure zu erkennen und zu stärken gilt“ (Büker, 2015, S. 5).

Die Laborschule erscheint uns für die Realisierung eines solchen Anspruchs besonders geeignet, da sie auf eine langjährige Praxis als inklusive Ganztagschule zurückblicken kann und damit verbundene inklusionspraktische Erfahrungen und Entwicklungen durch die Wissenschaftliche Einrichtung Laborschule dokumentiert werden (vgl. Biermann et al., 2019). Zudem waren uns in unserem Laborschulalltag verschiedene Bereiche und Gegebenheiten aufgefallen, bezüglich derer wir den Eindruck haben, dass sie Kinder in besonderem Maße zu stärken im Stande sind. Da diese Beobachtungen jedoch bisher nur subjektive Alltagsbeobachtungen waren, haben wir uns im Zuge unserer FEP-Arbeit um eine systematischere und umfassendere Auseinandersetzung mit diesen Themenbereichen bemüht.

So möchten wir nachfolgend unsere Ergebnisse aus den folgenden Bereichen vorstellen:

- Erarbeitung einer theoretischen Grundlage des „Menschen-Stärkens“ (Kapitel 2)
- Selbstwirksamkeit leben und lernen: Selbstwirksamkeitsüberzeugungen von Schüler*innen der Laborschule – ein Vergleich zum Regelschulsystem (Kapitel 3)
- Erfassung grundlegender kinderstärkender Elemente der Laborschulpädagogik (Kapitel 4)
- Implementation innerhalb der Laborschule (Kapitel 5)
- Implementation außerhalb der Laborschule: Vermittlung von Bausteinen einer kinderstärkenden Pädagogik (Kapitel 6)

¹ Vgl. dazu die Forschungs- und Entwicklungspläne seit 2001.

Im letzten Teil dieses Berichts werden wir schließlich beschreiben, warum und wie die Forschungsgruppe ihre Arbeit fortführen möchten.

2 Theoretische Grundlage des „Menschen-Stärkens“

In den letzten Jahren fand in den verschiedenen Disziplinen der Sozial-, Human- und Gesundheitswissenschaften ein Umdenken statt: Wenn vorher in Hinsicht auf die kindliche Entwicklung Auffälligkeiten festgestellt wurden, so wurde überwiegend auf Risikofaktoren geachtet, die zu Belastungen und „Fehl“-Entwicklungen führen können. In den letzten 10 bis 20 Jahren rückten demgegenüber die Schutzfaktoren und die Bedingungen für eine gesunde Entwicklung und stärkende Bedingungen in das Interesse der Wissenschaft (vgl. Fröhlich-Gildhoff, Becker & Fischer, 2012, S. 7). Was ist aber „gesunde“ Entwicklung? Welche Bedingungen müssen dafür gegeben sein und wie kann man Kinder in ihrer Entwicklung stärken? Diesen Fragen möchten wir im Weiteren unter Rückgriff auf verschiedene theoretische Ansätze sowie die allgemeinen Diskurse innerhalb der Erziehungswissenschaft und weiteren Disziplinen nachgehen, um schließlich eine theoretische Unterfütterung und inhaltliche Füllung des Begriffs „Menschen-Stärken“ entwickeln zu können.

Der Förderung und dem Erhalt der Gesundheit von Kindern und Jugendlichen kommen eine besondere Rolle in Hinsicht auf die Bewältigung ihrer Entwicklungsaufgaben sowie ihrer allgemeinen Lebensführung zu. Mit einer hohen Lebensqualität und einem damit verbundenen erhöhten Wohlbefinden lassen sich beispielsweise auftretende Probleme und Herausforderungen im schulischen Kontext leichter bewältigen, als wenn dies nicht der Fall ist (vgl. Kullmann, Geist & Lütje-Klose, 2015, S. 302). Umso alarmierender sollte es dementsprechend sein, dass die subjektive Gesundheit von Kindern und Jugendlichen einem Abwärtstrend folgt und es gleichzeitig steigende Prävalenzen für psychische und psychosomatische Beschwerden gibt (vgl. Dür, 2008, S. 13f.). Die WHO sowie die Europäische Kommission riefen daher schon vor geraumer Zeit dazu auf, der psychischen Gesundheit die höchste Priorität für die Gesundheitspolitik zukommen zu lassen (European Commission, 2002; WHO, 2005)². Schutz- und Risikofaktoren für die kindliche Entwicklung finden dabei vor allem in neueren Konzepten der Entwicklungspsychologie und -wissenschaft Beachtung (vgl. Fröhlich-Gildhoff et al., 2008, S. 99).³ Unterstützt wurde dies u.a. durch die Ergebnisse verschiedener Langzeitstudien, die das Aufwachsen von Kindern unter erschwerten Lebensbedingungen untersuchten.⁴

Resilienz

Die Fähigkeit, erfolgreich mit Belastungen umzugehen, wird als Resilienz bezeichnet: „Resilienz meint eine psychische Widerstandsfähigkeit von Kindern gegenüber biologischen, psychologischen und psychosozialen Entwicklungsrisiken“ (Wustmann, 2004, S. 18). Diese „Bewältigungskompetenz“ ist nicht angeboren und auch keine Fähigkeit, die nur einmal erworben wird, sondern hat einen dynamischen Charakter, der sich im Laufe des Lebens verändert und sich stetig im Zusammenspiel von Risiko- und Schutzfaktoren ausprägt (vgl. Fröhlich-Gildhoff, Becker & Fischer, 2012, S. 11ff.).

Dabei unterscheidet man zwischen sozialen bzw. Umweltfaktoren und solchen auf der personalen Ebene. Der bedeutendste Schutzfaktor auf der Umwelt-Ebene besteht dabei aus mindestens einer stabilen, emotional warmen Beziehung zu einer (erwachsenen)

² Klaus Hurrelmann (2006) definiert Gesundheit wie folgt: „Gesundheit bezeichnet den Zustand des Wohlbefindens einer Person, der gegeben ist, wenn diese Person sich körperlich, psychisch und sozial in Einklang mit den jeweils gegebenen inneren und äußeren Lebensbedingungen befindet. Gesundheit ist nach diesem Verständnis ein angenehmes und durchaus nicht selbstverständliches Gleichgewichtsstadium von Risiko- und Schutzfaktoren, das zu jedem lebensgeschichtlichen Zeitpunkt immer erneut hergestellt werden muß“ (S. 7).

³ Beispielsweise Petermann, Niebank & Scheithauer, 2004.

⁴ Eine Zusammenstellung der Studien findet sich u.a. in Wustmann, 2004, oder Opp & Fingerle, 2008.

Bezugsperson; das ist im besten Fall ein Elternteil, aber auch andere Verwandte oder eine professionelle Fachkraft kommen dafür in Frage. Weitere Faktoren sind ein warmes, offenes, aber auch klar strukturiertes Erziehungsverhalten der Bezugspersonen sowie das Vorhandensein sozialer Unterstützung außerhalb der Familie (vgl. Fröhlich-Gildhoff & Rönnau-Böse, 2013, S. 173).

Im Rahmen der Resilienzforschung konnten auf personaler Ebene sechs Faktoren (vgl. Abb. 1) identifiziert werden, die sich besonders förderlich auf die Krisenbewältigung auswirken. Im Allgemeinen sind diese Schutzfaktoren nicht alle gleichermaßen vorhanden. Es konnte jedoch gezeigt werden, dass Krisen und Belastungen am ehesten entwicklungsförderlich bewältigt werden können, wenn mehrere Schutzfaktoren wirksam sind (vgl. Fröhlich-Gildhoff, Becker & Fischer, 2012, S. 22f.). Die Faktoren sind nicht unabhängig voneinander, sondern bedingen sich gegenseitig und stehen in engem Zusammenhang. Sie können gut operationalisiert und programmatisch umgesetzt werden.⁵

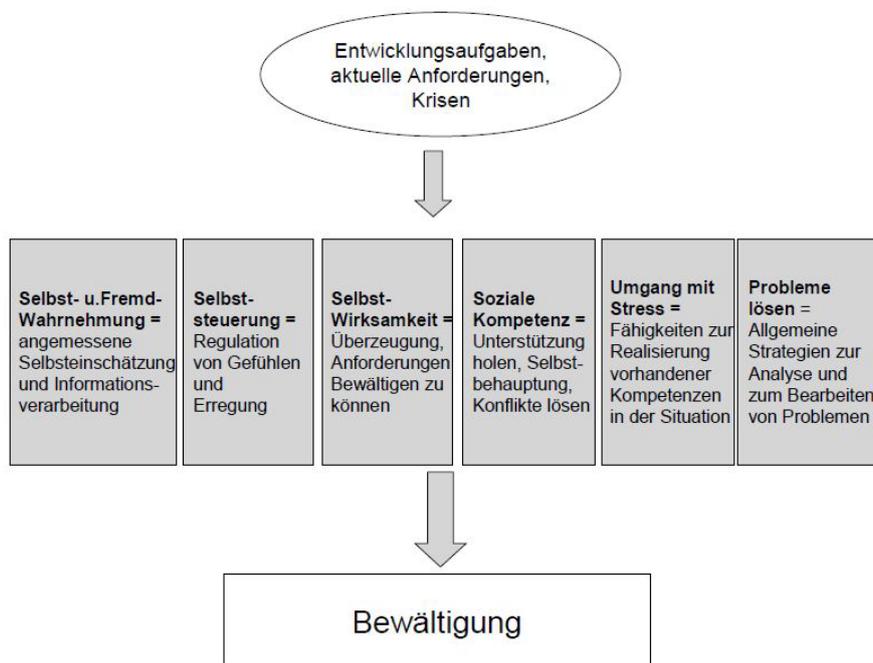


Abb. 1: Resilienzfaktoren (Fröhlich-Gildhoff & Rönnau-Böse, 2013, S. 174)

Selbstkonzept und Selbstwirksamkeit

Miller und Velten (2015) haben sich im schulischen Kontext mit einer „kinderstärkenden“ Pädagogik auseinandergesetzt und sehen die personalen und sozialen Ressourcen der Kinder als Basis bzw. Motor grundlegender Entwicklungs- und Lernprozesse (vgl. Miller & Velten, 2017, S. 17). Dabei werden als wesentliche personale Ressourcen das Selbstkonzept, die Selbstwirksamkeit sowie die Interessensentwicklung identifiziert. Daran anknüpfend richten wir auch in unserem FEP-Projekt einen besonderen Fokus auf das Selbstkonzept und die Selbstwirksamkeit als personale Ressourcen, die schulisch gestärkt werden können, weswegen sie im Folgenden genauer erläutert werden.

Das Selbstkonzept hat in der pädagogisch-psychologischen Forschung immer mehr an Bedeutung gewonnen, da in verschiedenen Untersuchungen festgestellt werden konnte, dass für den Lehr-Lern-Kontext bedeutsame Variablen bereits bei Kindern im Grundschulalter bestimmt werden (vgl. Hellmich, 2011, S. 20). Im deutschsprachigen Raum

⁵ Beispielhafte Programme in Fröhlich-Gildhoff et al., 2008; Fröhlich-Gildhoff, Becker & Fischer, 2012, oder Fröhlich-Gildhoff & Rönnau-Böse, 2013.

besteht weitestgehend Einigkeit in Hinsicht auf das Verständnis des Selbstkonzepts: Es kann als „geordnete Menge aller im Gedächtnis gespeicherten selbstbezogenen Information[en]“ oder als „organisiertes Wissen über die eigene Person“ verstanden werden (Krapp, 1997, S. 328). Es bezieht sich dabei auf eigene und individuelle Zuschreibungen („Ich habe diese Eigenschaft/Fähigkeit/Merkmale/...“ oder „Ich kann das gut/schlecht/besser als...“). Es wird davon ausgegangen, dass das Selbstkonzept in mehrere Sub-Konzepte gegliedert ist und sich aus diesen konstituiert. Eine grobe Differenzierung besteht in der Trennung von akademischem Selbstkonzept, das die eigenen Vorstellungen über mathematische, sprachliche oder naturwissenschaftliche Fähigkeiten beinhaltet, und den nicht-akademischen Konzepten wie dem körperlichen, emotionalen oder sozialen Selbstkonzept. Die Entwicklung des Selbstkonzepts einer Person geschieht durch das dieser Person verfügbare Wissen um die eigenen Stärken und Schwächen, was wiederum abhängig von den sozialen Erfahrungen sowie den Interaktionen und Vergleichen mit anderen in verschiedenen Situationen und Herausforderungen ist (vgl. Miller & Velten, 2015, S. 20f.). Verschiedene entwicklungspsychologische Ansätze gehen davon aus, dass es einen Zusammenhang zwischen einem positiven Selbstkonzept und dem Kompetenzerwerb in der Schule gibt.

Neben dem Selbstkonzept gilt eine bewusste Selbstwirksamkeit bzw. hohe Selbstwirksamkeitserwartung als bedeutsam für einen gelingenden Umgang mit neuen und ungewohnten Situationen (vgl. Miller & Velten, 2015, S. 26). Nach Fuchs (2005) kann eine bewusste Selbstwirksamkeit als der „Glauben an die eigene Fähigkeit, die notwendigen (erforderlichen) Handlungen so zu planen und durchzuführen, dass zukünftige Situationen gemeistert werden können“ definiert werden (vgl. Miller & Velten, 2015, S. 8, übersetzt nach Bandura). Miller und Velten (2015) merken weiterhin an: „Diese subjektiven Einschätzungen (...) sind dabei unabhängig von tatsächlichen Kompetenzen (vgl. Bandura, 1997, S. 37) und beziehen sich auf einen handlungsvorgängigen Wahrnehmungsprozess (vgl. Frank, 2008, S. 82f.)“ (S. 27). Dabei sind die subjektive Wahrnehmung eigener Kompetenzen, Autonomie, Partizipation und soziale Eingebundenheit gemeint (vgl. Miller & Velten, 2015, S. 27). Kinder mit einer ausgeprägten Selbstwirksamkeit gehen optimistischer an zu bewältigende Aufgaben und können besser mit Misserfolgen oder Schwierigkeiten umgehen. Selbstwirksamkeit wird als Schlüssel für psychische Gesundheit, die Selbstregulation und ein gutes Leben bestimmt. Eine gelingende Selbstregulation auf der Grundlage von Selbstwirksamkeit bewirkt einen effektiveren Umgang mit Stress und Krankheit, einen höheren Selbstwert, eine bessere soziale Anpasstheit und eine höhere Lebenszufriedenheit. Auch in Bildungskontexten wirkt sich eine hohe Selbstwirksamkeitserwartung dahingehend aus, dass sich Personen mehr und schwierigere Aufgaben zutrauen und Misserfolg als Ansporn wahrnehmen.

Die Entwicklung der Selbstwirksamkeit ist ein wichtiger Bestandteil der Persönlichkeitsbildung und besonders bei Kindern aus prekären Lebensverhältnissen, die nicht ausreichende Grundlagen aus ihrem Elternhaus mitbringen, sollten gerade die Grundschule als erste Pflichtinstitution und die in ihr tätigen Lehrkräfte die personalen Ressourcen der Kinder intensiv stärken und unterstützen (vgl. Miller & Velten, 2015, S. 49). Mit Blick auf inklusive Bildungsprozesse und Chancengerechtigkeit stellen sie Anknüpfungspunkte für grundschulpädagogische Ziele, Konzepte und Prinzipien im Sinne einer Stärkenorientierung dar (vgl. Miller & Velten, 2015, S. 50). „Als Fluchtpunkt, als Nische, als Insel der Ordnung und Struktur in einem sonst eher chaotischen Alltag, als Ort der persönlichen Zuwendung, der Einbindung in Freundschaftsbeziehungen und der Bestätigung eigener Werthaftigkeit“ (Göppel, 1999, S. 180) kann die Schule den Aufbau von Selbstwirksamkeit und hohen Effizienzerwartungen unterstützen (vgl. Hochstätter, 2017, S. 19).

Life Skills

Die beschriebenen Resilienzfaktoren haben Ähnlichkeit mit den zehn „life skills“, die von der Weltgesundheitsorganisation (WHO, 2005) als *Lebenskompetenzen* definiert und als Grundlage für Interventions- und Präventionsstrategien empfohlen werden:

1. Selbstwahrnehmung:

die Wahrnehmung des eigenen Körpers und seiner Bedürfnisse, des eigenen Charakters, der Stärken und Schwächen, Wünsche und Abneigungen.

2. Empathie:

die Fähigkeit, sich in eine andere Person hineinzusetzen und Mitgefühl und Verständnis zu entwickeln. Empathie ist die Voraussetzung, ein fürsorgliches Verhalten gegenüber hilfepflegebedürftigen Mitmenschen zu entwickeln.

3. Kreatives Denken:

kognitive Fähigkeit, über den direkten Erfahrungshorizont hinauszuschauen, die vorhandenen Alternativen und deren Konsequenzen abzuschätzen und Aktivitäten zu planen.

4. Kritisches Denken:

die Fähigkeit, Informationen und Erfahrungen objektiv zu analysieren.

5. Entscheidungsfähigkeit:

die Fähigkeit, Vor- und Nachteile gegeneinander abzuwägen und konstruktive Entscheidungen zu treffen.

6. Problemlösefähigkeiten:

konstruktiver Umgang mit Problemen des Alltags.

7. Effektive Kommunikationsfähigkeiten:

sich sowohl verbal als auch nonverbal ausdrücken zu können und die eigenen Meinungen und Wünsche, Bedürfnisse und Ängste zu äußern.

8. Interpersonale Beziehungsfähigkeiten:

die Fähigkeit, Beziehungen und Freundschaften zu schließen und aufrechtzuerhalten.

9. Gefühlsbewältigung:

Bewusstwerden der eigenen Gefühle und denen anderer, angemessener Umgang mit Emotionen.

10. Stressbewältigung:

Erkennen der Ursachen von Stress im Alltag und dessen Auswirkungen, Beherrschen von Strategien, das Stressniveau zu kontrollieren.

Diese „life skills“ stellen einen zentralen Bezugspunkt unserer Forschungsarbeit dar. Die Übersicht über die zehn „life skills“ haben wir daher in den Interviewleitfaden, den wir für Interviews mit ehemaligen Laborschüler*innen nutzten, eingebunden und nach Bezügen zwischen den „life skills“ und in der Laborschule gemachten Erfahrungen gefragt.

3 Selbstwirksamkeit leben und lernen: Selbstwirksamkeitsüberzeugungen von Schüler*innen der Laborschule – ein Vergleich zum Regelschulsystem

Gesa Hochstätter hat in enger Kooperation mit unserem FEP-Projekt die Hypothese geprüft, dass Laborschüler*innen im Vergleich zu Schüler*innen einer Regelschule insgesamt höhere Selbstwirksamkeitsüberzeugungen aufweisen. Dabei wurden insbesondere die vielen Partizipationsmöglichkeiten, die das „reformpädagogische Lernarrangement im Rahmen des offenen Unterrichts der Laborschulpraxis“ (Hochstätter, 2017, S. 12) den Schüler*innen eröffnet, hinsichtlich ihres Beitrags zur „Entwicklung und Stabilisierung der Selbstwirksamkeit“ (Hochstätter, 2017, S. 22) in den Blick genommen. Um

Auskünfte über Selbstwirksamkeitsüberzeugungen geben zu können, hat sie mit Hilfe des Bielefelder Interessiertheits- und Selbstwirksamkeitsscreenings (BISS) alle Drittklässler*innen in den altersgemischten Gruppen (Jahrgang 3, 4 und 5) der Stufe II der Laborschule befragt. Es stellte sich erwartungsgemäß heraus, dass die Mittelwerte der befragten Laborschüler*innen im Hinblick auf ihre Selbstwirksamkeitsüberzeugungen jene der Regelschul-Vergleichsgruppe signifikant übertrafen und „Laborschüler ihre Autonomie, Kompetenzen, soziale Eingebundenheit, partizipativen Möglichkeiten und damit ihre Selbstwirksamkeit nicht nur bewusst wahrnehmen, sondern [...] sie diese auch positiver bewerten als Gleichaltrige von Regelschulen“ (Hochstätter, 2017, S. 16). Die Bereiche *alltägliche Organisation des eigenen Lernprozesses, Patensystem, ganzheitlich konzipierter Projektunterricht* und *regelmäßig stattfindende Versammlungen* wurden dabei aus der Literatur heraus als Bereiche identifiziert, die durch ihr Zusammenwirken das individuelle und stellvertretende Autonomie- und Kompetenzerleben, das Gefühl der sozialen Eingebundenheit und somit die Bewusstheit für die eigene Selbstwirksamkeit fördern und unterstützen.

4 Erfassung grundlegender kinderstärkender Elemente der Laborschulpädagogik

Während im Rahmen der oben skizzierten Studie die Perspektive der Schüler*innen näher in den Blick genommen wurde, soll im Folgenden der Frage nachgegangen werden, welche Bereiche der Laborschulpädagogik von Lehrer*innen und pädagogischen Mitarbeiter*innen der Primarstufe der Laborschule als besonders stärkend für Kinder angesehen werden und wie diese sich in einem Gesamtkonzept verorten lassen. Auf einer pädagogischen Konferenz stellten wir dem multiprofessionellen Team der Primarstufe zu diesem Zweck unsere bisher erarbeiteten Überlegungen zum Thema „Menschen Stärken“ vor und sammelten von den Teilnehmer*innen in Kleingruppen erarbeitete Beispiele für gelingende kinderstärkende Elemente im Laborschulalltag. Die Arbeitsergebnisse dieser Kleingruppenarbeit unterzogen wir anschließend – unter Bezugnahme auf unsere theoretischen Vorüberlegungen – einer inhaltsanalytischen Auswertung nach Mayring, die wir im Folgenden entlang der von uns entwickelten Kategorien darstellen:

Die Laborschule versucht demnach, jedes einzelne Kind zu stärken, indem es ihm die Möglichkeit gibt ...

... eigene Interessen zu entdecken und zu verfolgen (K1)

... Vielfalt als Bereicherung zu erfahren (K2)

... nach seinen individuellen Möglichkeiten zu lernen (K3)

... die Welt verstehen zu lernen (K4)

... als Individuum in der Gemeinschaft zu leben (K5)

... verstehen zu lernen, was es für ein gelingendes und glückliches Leben braucht (K6)

Eigene Interessen entdecken und verfolgen

In dieser Kategorie geht es vor allem darum, dass nicht die einzelnen Fächer im Unterricht im Mittelpunkt stehen, sondern ein ganzheitlicher Unterricht, der an den Interessen der Kinder orientiert ist. Die Kinder bekommen Zeit und Gelegenheit, ihre eigenen Interessen durch *vielfältige Angebote* zu entdecken und in den Unterricht einzubringen – zum Beispiel anhand von *Themenheften*, bei denen sie ein eigenes Thema wählen, dazu recherchieren, schreiben, malen, Quizfragen erstellen und so Expert*innen auf einem Gebiet werden. Auch bei den *Projekten und Vorhaben* haben die Kinder die Möglichkeit, ihre Interessen und Ideen einzubringen – und zwar sowohl bei der Wahl des Themas als auch *innerhalb* eines solchen Projekts oder Vorhabens. Auch die Kinder der Primarstufe haben innerhalb ihres Stundenplans bereits die Möglichkeit, nach ihren Interessen bestimmte *Wahlstunden* zu wählen: So können die Kinder der Jahrgänge drei und vier

zweimal im Halbjahr eine Wahlgruppe wählen, die dann in einer Stunde pro Woche stattfindet. Die Kinder des fünften Jahrgangs wählen zwei sogenannte Wahlgrundkurse, zwei Kurse mit je 2–3 Wochenstunden nach ihren eigenen Interessen. Laut der Befragung ist die *Haltung der Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter* an den Stärken der Kinder orientiert, so dass die Kinder eigene Stärken entdecken können, aber auch „die Stärke anderer erleben“.

Vielfalt als Bereicherung erfahren

In dieser Kategorie geht es den Mitarbeiter*innen insbesondere um ihre *Haltung gegenüber den Kindern* sowie um die *Haltung der Kinder untereinander* – um „echte Empathie“, wie es eine Mitarbeiterin formuliert. Als Beispiel werden hier Kinder mit besonderen Voraussetzungen genannt, wie zum Beispiel ein Kind mit Down-Syndrom oder ein Kind mit einer Lähmung, das im Bett liegend unterrichtet wird. Aber auch ein autistischer Junge wird als Beispiel angeführt, der es nicht aushält, wenn Kinder auf Tischen sitzen. Durch den alltäglichen Umgang der Kinder und die Reflexion der Verschiedenheiten (auch der „kleinen Verschiedenheiten“ wie unterschiedlichen Begabungen oder körperlichen Voraussetzungen) wird es den Kindern möglich, Vielfalt als Bereicherung zu erfahren. Darüber hinaus werden auch die unterschiedlichen *Religionen* der Kinder im Unterricht aufgegriffen – und zwar nicht im Sinne eines Religionsunterrichts, sondern vielmehr orientiert an den jahreszeitlichen Festen und Erfahrungen der Kinder. Der Unterricht ist auf diese Weise an den individuellen Besonderheiten der Kinder orientiert, so dass alle nach ihren Möglichkeiten *individuell gefördert* werden und es „gerecht ist, Unterschiede zu machen“. Auch der *persönliche, kreative Ausdruck der eigenen Persönlichkeit* soll einen Raum innerhalb des Unterrichts bekommen.

Nach seinen individuellen Möglichkeiten lernen

Die Kinder lernen laut der Mitarbeiter*innen, *individuelle Ziele durch Lernvereinbarungen oder Arbeitspläne* für sich zu stecken. Die Heterogenität der Kinder wird genutzt – zum Beispiel bei der *Kooperation in leistungsheterogenen Gruppenarbeiten*. So werden zu einem gemeinsamen Thema zum Beispiel *unterschiedliche Materialien und Zugangsformen* angeboten (z.B. „Lerntheke“, „Lernbuffet“, Theater spielen, Texte schreiben, betont vorlesen, zeichnen, ...). Insgesamt ist den Mitarbeiter*innen eine „*Lernkultur der Vielfalt und Wertschätzung*“, erreicht durch „*offene Lernaufgaben*“, wichtig. Auch soll ein *individuelles Lerntempo* sowie das Arbeiten an *variierenden Lernorten* (Fußboden, Bank, Tisch, Nebenraum, Flur ...) möglich sein.

Die Welt verstehen lernen

Die Mitarbeiter*innen gaben an, dass vor allem das *Alltagsdinge-in-den-Unterricht-Bringen* den Kindern hilft, die Welt verstehen zu lernen. So werden etwa aktuelle Situationen oder auch politische Angelegenheiten bereits in der Primarstufe aufgegriffen (z.B. Wahlen, politische Unruhen, regionalpolitische Entwicklungen), aber auch persönliche Angelegenheiten wie die Trennung der Eltern oder der Tod eines nahestehenden Menschen oder Tieres finden Raum innerhalb des Unterrichts. Durch die *Rhythmisierung des Tages und des Schuljahres* (an möglichst natürlichen Ereignissen orientiert) erleben die Kinder Strukturen und wiederkehrende Rituale, die ihnen helfen, sich zu orientieren. Die Kinder werden zudem nach einem *Spiralcurriculum* unterrichtet, in dem sich auch sehr alltagspraktische Dinge wie z.B. der Haushaltspass finden lassen. Eine Mitarbeiterin beschreibt den Unterricht so: „Aus vielen kleinen Teilen entsteht mit der Zeit ein großes zusammenhängendes Puzzle“. Die Kinder sind darüber hinaus in *Gremien* organisiert, es gibt den Gruppenrat und das Kinderparlament der Stufen I und II, ab und zu nehmen Primarstufenkinder an der Schulkonferenz teil.

Als Individuum in der Gemeinschaft leben

In dieser Kategorie geht es den Mitarbeiter*innen um das Verhältnis von Individuum und Gemeinschaft. Im Mittelpunkt steht hier eine *gelingende Kommunikation*, die mit den Kindern erarbeitet und gelebt werden muss. Es soll darum gehen, die eigenen Interessen und Bedürfnisse wahrzunehmen und zu äußern, aber auch empathisch mit den anderen umzugehen. Auch wird hier die *vertraute Beziehung zwischen Erwachsenen und Kindern* angesprochen: Die Kinder sollen sich aufgehoben fühlen und in den Erwachsenen gute Gesprächspartner, aber auch Vorbilder finden. Die Kinder übernehmen *individuelle Aufgaben für die Gemeinschaft*, wie z.B. Versammlungsleitung, Gruppenrat, Planung von Sportstunden.

Verstehen zu lernen, was es für ein gelingendes und glückliches Leben braucht

In dieser Kategorie geht es den Mitarbeiter*innen darum, dass die Kinder erfahren, dass sie etwas ändern und beeinflussen können im Leben, dass sie *Selbstwirksamkeit* erfahren. Auch die *Selbsterfahrung durch Natur, Bewegung, Entspannung, Spielen, In-sich-Spüren* wird als wichtige Komponente genannt, um verstehen zu lernen, was es für ein gelingendes und glückliches Leben braucht. Ebenfalls genannt wird *angemessene Kommunikation*, z.B., dass die Kinder lernen, mit Konflikten umzugehen und sie gewinnbringend zu lösen. Zugleich wird auch die *Haltung der Erwachsenen* thematisiert: diese sollte möglichst gewaltfrei und nicht verurteilend sein; die Erwachsenen sollten „beharrlich mit den Kindern in Beziehung bleiben“, wie eine Mitarbeiterin es formuliert. *Kooperations- und Teamfähigkeit* wird in gemeinsamen Projekten und auf den gemeinsamen Reisen geübt, genau wie solche Aspekte, bei denen es darum geht, gut für sich selbst zu sorgen – wie z.B. individuelle, gesunde Ernährung, Annahme von eigenen Voraussetzungen, Freuen über Erfolge.

Zusammenfassung der Befragung und Ausblick

Die Ergebnisse der Befragung und die erarbeiteten Kategorien ergeben ein erstes Bild von der kinderstärkenden Pädagogik der Laborschule. Insbesondere die vielen überfachlichen Ziele und Elemente stehen dabei in engem Zusammenhang mit den zehn „Life skills“ der WHO. Um der vorangehend beschriebenen Perspektive des Pädagogischen Personals auf kinderstärkende Elemente der Laborschulpädagogik die Perspektive von Schüler*innen gegenüberstellen zu können, führen wir zurzeit Interviews zu ausgewählten Elementen mit Schüler*innen durch. Befragt werden Kinder, die sich aktuell in der Primarstufe der Laborschule befinden. Sobald das Forschungsvorhaben mit der COVID-19-Lage vereinbar ist, werden wir außerdem Interviews mit Schüler*innen höherer Jahrgänge sowie Absolvent*innen durchführen. Die inzwischen jungen Erwachsenen möchten wir zu einem Gesprächskreis einladen, um einen Rückblick vorzunehmen. Für eine möglichst heterogene Gruppe der Befragten achten wir auf die Merkmale Geschlecht, Migrationshintergrund, Portrait und Leistungsstärke (Abschluss).

5 Implementation innerhalb der Laborschule

Als Beispiele für unsere Implementationsarbeit möchten wir uns – um den Rahmen dieses Artikels nicht zu sprengen – im Folgenden auf drei Bereiche konzentrieren: Achtsame Kommunikation, Tanz als kreativen Ausdruck und die Morgenzeit als bewussten Start in den Schultag.

Achtsame Kommunikation (Tatjana Wolf)

Durch die Einführung der achtsamen Kommunikation in einigen Gruppen der Stufe I entsteht derzeit ein für die Laborschulpädagogik angepasstes Konzept zur Erarbeitung achtsamer Kommunikation in den Jahrgängen 0 bis 2. Schritt für Schritt werden diesbezügliche Unterrichtsstunden entsprechend den Bedürfnissen der jeweiligen Lerngruppe

entwickelt, geeignete Materialien gesucht und angefertigt, Achtsamkeitsübungen erprobt und abgewandelt. Jede Stunde wird reflektiert, dokumentiert und gegebenenfalls verändert. Auf diese Weise entsteht eine Reihe von Unterrichtsbausteinen, die weitergegeben und übernommen werden können, sodass sich die Sprache und Haltung der gewaltfreien, achtsamen Kommunikation in der Schule etablieren kann. In diesem Zusammenhang stellen wir fest, dass es nicht ausreicht, die grundlegenden Konzepte und Werkzeuge verfügbar zu machen, sondern dass es darüber hinaus von großer Bedeutung ist, dass die Erwachsenen der Schule in ihrer Haltung das Konzept auch verinnerlichen und leben. Hierfür braucht es Zeit für regelmäßigen Austausch und reflektierende Gespräche, wie sie an einigen Stellen bereits stattfinden. So werden wöchentlich aktuelle Konflikte in Gruppen der Stufe I vom pädagogischen Personal der jeweiligen Gruppe zusammen mit einem Mitglied unserer FEP-Gruppe beratend besprochen. Da wir dies als sehr fruchtbar erleben und weiteren Bedarf sehen, wünschen wir uns noch mehr Zeit, um individuelle Unterstützung und Beratungen ermöglichen zu können.

Darüber hinaus haben wir inzwischen zahlreiche Fortbildungen und Konferenzen verwirklicht, die unsere Kolleg*innen optimal dabei unterstützen sollen, den Weg einer kinderstärkenden Pädagogik weiterzugehen und auszubauen. Hierzu gehört die Fortbildung „Training Empathy“, die etwa 20 Kolleg*innen (multiprofessionell zusammengesetzt) mit Helle Jensen in der Laborschule durchgeführt haben. Außerdem haben wir mit einem Team der Stufe II und einigen interessierten Kolleg*innen zwei Fortbildungen im systemischen Arbeiten bei Detlef Gieske besucht. Eine weitere von uns organisierte Fortbildung zu „Neuer Autorität“ konnte im Rahmen der Schulinternen Lehrer*innenfortbildung (SchiLF) stattfinden und auch eine Einheit zum Thema „Konflikte lösen“ wurde auf einem SchiLF-Tag angeboten. Auch in den pädagogischen Konferenzen arbeiten wir immer wieder zu bestimmten inhaltlichen Bereichen. Durch diese Arbeit wurden die Betreuungslehrer*innen und Pädagogischen Mitarbeiter*innen der Primarstufe inzwischen in die gewaltfreie, achtsame Kommunikation eingeführt und haben dazu von unserer FEP-Gruppe entwickeltes Material erhalten. Außerdem fand eine Fortbildung für alle Schulbegleiter*innen und neuen Mitarbeiter*innen der Schule statt. An solchen Ansätzen der Implementation einer wertschätzenden Kommunikation in unserer Schule möchten wir weiterhin arbeiten. Um Familien zu stärken, in achtsamer Haltung miteinander umzugehen, möchten wir auf einer Elternratssitzung eine Einführung für alle interessierten Eltern anbieten, um Werkzeuge, die insbesondere in Konfliktsituationen zu einer wertschätzenden Haltung verhelfen, weiter in unserer Schule zu verbreiten. Außerschulisch können wir uns vorstellen, in Kooperation mit der Universität Bielefeld Student*innen in die achtsame Haltung einzuführen. Außerdem wäre es denkbar, auch eine Einführung im Studienseminar Bielefeld für angehende Lehrer*innen anzubieten.

Tanz (Bianca Bahle)

Im Bereich Tanz geht es im Rahmen unserer Implementation darum, die stärkenden Elemente aus diesem Bereich weiter auszubauen, hervorzuheben und weiterzugeben. Als wesentliche, kinderstärkende Faktoren im Bereich Tanz haben wir erstens die Arbeit am eigenen Fokus identifiziert, welche dazu beiträgt, sich wahrzunehmen, sich auf sich selbst zu fokussieren und den eigenen Körper zu spüren. Dadurch kann man sich neu ordnen, um wirklich „richtig da zu sein“, was sowohl physisch als auch psychisch zu einer positiven Grundhaltung führt. Zweitens lassen sich wiederkehrende Übungen zum An- und Entspannen, Lockern, Dehnen und Aufwärmen im Tanzunterricht an vielen Stellen in den Schulalltag integrieren. Sie dienen dazu, sich immer sicherer im tänzerischen Erleben mit dem eigenen Körper zu fühlen. Drittens erachten wir sowohl das gemeinsame Tanzerlebnis als Gruppe als auch die Erfahrung, sich körperlich auszudrücken und darzustellen, als stärkende Elemente. Die Schüler*innen erleben durch gemeinsame Aufführungen in kleineren und größeren Rahmen Erfolgserlebnisse, die zu einem positiven Selbstkonzept und zur Stärkung der eigenen Persönlichkeit beitragen. Hierfür

möchten wir im Rahmen unserer Implementation im Schulalltag immer wieder Gelegenheiten schaffen. Außerdem besteht ein wesentliches Ziel unserer Implementation darin, noch mehr Kindern und Jugendlichen stärkende Tanzerfahrungen zu ermöglichen, und zwar auch über das Kurssystem hinaus. Es wurde damit begonnen, dass Tanz nicht nur im Wahlgrundkurs- und Wahlkursbereich der Jahrgänge 5 bis 10 etabliert ist, sondern nun auch eine Wahlgruppe für die Kinder ab dem Jahrgang 3 möglich gemacht wurde. Begrüßenswert wäre es, wenn auch die jüngeren Kinder unserer Schule ab Jahrgang 0 diese Erfahrungen bereits machen könnten. Auch eine Tanz-AG wäre vorstellbar, in der ältere Schüler*innen ihre tänzerischen Erfahrungen an andere weitergeben. Darüber hinaus können Pausenzeiten von den Schüler*innen dazu genutzt werden, in der Gymnastikhalle an ihren eigenen Choreografien zu arbeiten, sich tänzerisch zu erproben und ausleben können. Dabei steht ihnen eine erwachsene Ansprechperson als Stütze zur Seite. Es entstehen immer mehr Jahresarbeiten, in denen sich die Jugendlichen mit Tanz auseinandersetzen und die praktische Umsetzung im Vordergrund steht. Dafür braucht es Zeit, Ressourcen und Kompetenzen, um diese Schüler*innen gut begleiten und unterstützen zu können. Ferner wollen wir Kolleg*innen dazu ermutigen, einige Tanzelemente in ihre Bewegungs- oder Sportzeiten zu integrieren.

Morgenzeit (Nicole Freke)

Die Morgenzeit hat in der Primarstufe der Laborschule eine lange Tradition und umfasst viele der in Kapitel 4 dargestellten kinderstärkenden Elemente. Insbesondere die Kategorien „eigene Interessen entdecken und verfolgen“, „nach seinen individuellen Möglichkeiten lernen“ und „als Individuum in einer Gemeinschaft leben“ konnten dabei in einer von der Autorin durchgeführten ethnografischen Studie in der Stufe I der Laborschule präzisiert werden (vgl. Freke, 2020). Die Ergebnisse dieser Untersuchung geben dabei einen ersten Hinweis darauf, dass die an der Laborschule praktizierte Form der Morgenzeit tatsächlich ein gewinnbringender Baustein an einer „kinderstärkenden Schule“ sein kann. Die Morgenzeit an der Laborschule ist dabei recht lang, etwa 30 bis 45 Minuten, so dass viele Aktivitäten, die Zeit bedürfen (wie z.B. ein Gesellschaftsspiel spielen, Fußball spielen oder in einem Arbeitsheft arbeiten), tatsächlich möglich werden und gleichzeitig auch ein Wechsel der Tätigkeiten innerhalb dieser Zeit realisierbar ist. Auch Haushaltstätigkeiten sowie ein fließender Übergang zum gemeinsamen Start in die Unterrichtszeit finden in einer Zeitspanne dieser Länge ihren Platz (vgl. Freke, 2020). Der offene Raum der Laborschule (vgl. Zenke, 2017) trägt in diesem Zusammenhang zugleich dazu bei, dass die Kinder zwar einerseits beaufsichtigt sind und Kontakt zu den ihnen vertrauten Personen aufnehmen können, andererseits aber auch in Ruhe und ohne „Überwachung“ bestimmte Dinge tun können – wie z.B. draußen Fußball spielen, ein Tier beobachten oder in Ruhe lesen. Durch eine sorgfältige Vorbereitung der Lernumgebung scheinen die Kinder auch ohne Anweisungen der Erwachsenen genau zu wissen, was sie tun möchten bzw. tun dürfen. Die Kinder dürfen in dieser ersten Zeit des Tages ganz selbstbestimmt nach ihren Bedürfnissen agieren (vgl. Freke, 2020). Gerade die Anwesenheit derjenigen Personen, die auch sonst im Schulalltag der Kinder eine Rolle spielen, scheint bedeutsam für die Kinder zu sein, da sie so an Gegebenheiten anknüpfen können, die zu anderen Zeiten des Tages eine Rolle gespielt haben – z.B. ein Projekt, ein Lerngegenstand oder eine Aktivität, die die Kinder zuvor gelernt haben und eventuell Unterstützung durch diese Personen braucht. Aber auch der persönliche Kontakt zu den vertrauten Personen ermöglicht den Kindern von sich selbst zu erzählen und über Persönliches zu berichten. Durch die Sichtbarkeit der Erwachsenen im Raum können die Kinder sich einen Ansprechpartner wählen. Eine achtsame Kommunikation scheint das Miteinander zu erleichtern (vgl. Freke, 2020).

Da es sich bei der Laborschule um eine inklusive Schule handelt, sind die Kinder sehr unterschiedlich (vgl. Biermann et al., 2019). Legt man einen weiten Inklusionsbegriff zugrunde, der viele Heterogenitätsdimensionen berücksichtigt, ist es naheliegend, dass

Kinder zu unterschiedlichen Zeiten Unterschiedliches brauchen. Die Kinder kommen aus ganz verschiedenen Lebenswelten und mit ganz unterschiedlichen Erlebnissen am Morgen in der Schule an. Daher erscheint es sinnvoll, dass die Kinder für einen Start in den Schultag auch unterschiedliche Dinge tun dürfen – wie sich ausruhen oder bewegen; lernen oder spielen; essen oder sich austauschen. Dabei scheint es wichtig zu sein, dass die Kinder ein Gespür für die eigenen Bedürfnisse entwickeln, um aus der Vielzahl der vorbereiteten Möglichkeiten wählen zu können.

6 Implementation außerhalb der Laborschule: Vermittlung von Bausteinen einer kinderstärkenden Pädagogik

Auch wenn es eines umfassenden Konzepts bedarf, um Kinder nachhaltig zu stärken, möchten wir Kolleg*innen anderer Schulen ermutigen, den Weg einer kinderstärkenden Pädagogik zu gehen. Dazu bedarf es eines einfachen Zugangs, eines Startpunktes. Unserer Erfahrung nach könnte es eine gute Möglichkeit sein, sich an sogenannten Bausteinen zu bedienen: an von uns entwickelten Elementen, die man für sich adaptieren und verändern kann. Wir haben uns in diesem Zusammenhang aktuell für die folgenden Bausteine entschieden:

- Baustein 1: „Sich selbst spüren“
- Baustein 2: „Achtsame Kommunikation“
- Baustein 3: „Kreativer Ausdruck durch Tanz“
- Baustein 4: „Kreativer Ausdruck im offenen Atelier“
- Baustein 5: „Mitbestimmung im Unterricht durch Konsensverfahren“
- Baustein 6: „Ich bin stark – wir sind stark“ – ein Unterrichtsprojekt zu Ich-Stärke und Klassengemeinschaft
- Baustein 7: Bewusst in den Tag starten – die Morgenzeit in der Schule

Wir streben an, gezielt Kollegien mit Hilfe der von uns entwickelten Bausteine in Bezug auf eine kinderstärkende Pädagogik fortzubilden, auch weitere Bausteine zu entwickeln und zu systematisieren ist uns ein Anliegen (zum Beispiel den Bereich der Naturpädagogik). Begonnen haben wir damit bereits an der Grund- und Ganztagschule „Im Vogelsang“ Saarlouis, die auf einem pädagogischen Tag von uns in die achtsame (gewaltfreie) Kommunikation eingeführt wurde.

7 Literaturverzeichnis

- Bandura, A. (1997). *Self-Efficacy. The Exercise of Control*. New York: Freeman.
- Biermann, C., Geist, S., Kullmann, H., & Textor, A. (Hrsg.) (2019). *Inklusion im schulischen Alltag. Praxiskonzepte und Forschungsergebnisse aus der Laborschule Bielefeld*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Brixius, B., Koerner, S., & Piltmann, B. (2006). FuN – der Name ist Programm – Familien lernen mit Spaß. In S. Tschöpe-Scheffler (Hrsg.), *Konzepte der Elternbildung-eine kritische Übersicht*. (S. 137-159). Opladen: Buderich.
<https://doi.org/10.2307/j.ctvddzqrj.11>
- Büker, Petra (2015). Vorwort der Herausgeberin. In S. Miller & K. Velten (2015), *Kinderstärkende Pädagogik in der Grundschule*. Stuttgart: Kohlhammer.
- Dür, W. (2008). *Gesundheitsförderung in der Schule. Empowerment als systemtheoretisches Konzept und seine empirische Umsetzung*. Bern: Huber.
- European Commission (2002). *DECISION No. 1786/2002/EC OF THE EUROPEAN PARLIAMENT AND OF THE COUNCIL of 23 September 2002 adopting a programme of Community action in the field of public health (2003-2008)*.

- Frank, A. (2008). *Belastungen von Kindern durch Mitschüler, Lehrer und Unterricht: Eine empirische Studie von Problemen, Ressourcen und Bewältigung im Grundschulalter*. Hamburg: Kovac.
- Freke, N. (2020). Zeit und Raum für Beziehungen? Der „Offene Anfang“ in der Grundschule. *Zeitschrift für Inklusion* 2020 (2). Online verfügbar unter <https://www.inklusion-online.net/index.php/inklusion-online/article/view/567>.
- Fröhlich-Gildhoff, K., Rönnau, M., Dörner, T., Kraus-Grüner, G., & Engel, E.-M. (2008). Kinder Stärken! – Resilienzförderung in der Kindertageseinrichtung. *Praxis der Kinderpsychologie und Kinderpsychiatrie* 57 (2), 98-116. <https://doi.org/10.13109/prkk.2008.57.2.98>
- Fröhlich-Gildhoff, K., Becker, J., & Fischer, S. (Hrsg.) (2012). *Gestärkt von Anfang an. Resilienzförderung in der Kita*. Weinheim und Basel: Beltz.
- Fröhlich-Gildhoff, K., & Rönnau-Böse, M. (2013). Förderung der Lebenskompetenz und Resilienz in Kindertageseinrichtung und Grundschule. *Frühe Bildung*, 2 (4), 172-184. <https://doi.org/10.1026/2191-9186/a000114>
- Fuchs, C. (2005). *Selbstwirksamkeit lernen im schulischen Kontext*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Heid, S., & Knörzer, W. (2016). Schüler stark machen – ein Projekt in der Tradition des Empowermentansatzes der Gesundheitsförderung. *Empirische Pädagogik*, 30 (2) 208-226.
- Hentig, H. v. (2007). *Bildung: Ein Essay*. 3. Auflage. Weinheim: Beltz.
- Hochstätter, G. (2017). *Selbstwirksamkeit leben und lernen. Selbstwirksamkeitsüberzeugungen von Schülerinnen und Schülern der Laborschule – ein Vergleich zum Regelschulsystem*. Bielefeld (Unveröffentlichte Masterarbeit).
- Hurrelmann, K. (2006). *Gesundheitssoziologie*. Weinheim und München: Juventa.
- Krapp, A. (1997). Selbstkonzept und Leistung – Dynamik ihres Zusammenspiels: Literaturüberblick. In F.E. Weinert & A. Helmke (Hrsg.), *Entwicklung im Grundschulalter* (S. 325-339). Weinheim: Beltz.
- Kullmann, H., Geist, S., & Lütje-Klose, B. (2015). Erfassung schulischen Wohlbefindens in inklusiven Schulen – Befunde zur Erprobung eines mehrdimensionalen Konstrukts in fünf Jahrgängen der Sekundarstufe I an der Laborschule Bielefeld. In P. Stanat & P. Kuhl (Hrsg.), *Inklusion von Schülerinnen und Schülern mit sonderpädagogischem Förderbedarf in Schulleistungserhebungen* (S. 301-333). Berlin: Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-658-06604-8_11
- Miller, S., & Velten, K. (2015). *Kinderstärkende Pädagogik in der Grundschule*. Stuttgart: Kohlhammer.
- Opp, G., & Fingerle, M. (Hrsg.) (2008). *Was Kinder stärkt. Erziehung zwischen Risiko und Resilienz*. 3. Auflage. Regensburg: Friedreich Puste.
- Petermann, F., Niebank, K., & Scheithauer, H. (2004). *Entwicklungspsychologie. Ein Lehrbuch*. Weinheim: PVU.
- WHO (Hrsg.) (2005). *Mental Health Policy and Service Guidance Package: Child and Adolescent Mental Health Policies and Plans*. Geneva.
- Wrase, M. (2017). Das Recht auf inklusive Beschulung nach der UN-Behindertenrechtskonvention – rechtliche Anforderungen und Umsetzung in Deutschland. In B. Lütje-Klose, M.-A. Boger, B. Hopmann & P. Neumann (Hrsg.), *Leistung inklusive? Inklusion in der Leistungsgesellschaft. Band I: Menschenrechtliche, sozialtheoretische und professionsbezogene Perspektiven* (17-25). Bad Heilbrunn: Klinkhardt. URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-153837
- Wustmann, C. (2004). *Resilienz. Widerstandsfähigkeit von Kindern in Tageseinrichtungen fördern*. Weinheim: Beltz.
- Zenke, C. T. (2017). Schule als inklusiver Raum? *Zeitschrift für Inklusion* 2017 (4). Online verfügbar unter <https://www.inklusion-online.net/index.php/inklusion-online/article/view/441/342>

Weiterführend:

- Arnold, K.-H., Hascher, T., Messner, R., Niggli, A., Patry, J.-L., & Rahm, S. (2011). *Empowerment durch Schulpraktika. Perspektiven wechseln in der Lehrerbildung*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Bles, P. (2002). Die Selbstbestimmungstheorie von Deci und Ryan. In D. Frey & M. Irle (Hrsg.), *Motivations-, Selbst- und Informationsverarbeitungstheorien* (S. 234-253). Bern: Huber.
- Hascher, T. (Hrsg.) (2004). *Schule positiv erleben. Ergebnisse und Erkenntnisse zum Wohlbefinden von Schülerinnen und Schülern*. Berne: Haupt.
- Herriger, N. (2002). *Empowerment in der sozialen Arbeit: Eine Einführung*. 2. Auflage. Stuttgart: Kohlhammer.
- Herriger, N. (2009). Empowerment in der pädagogischen Arbeit mit Kindern. Zugriff am 28.11.2016. Verfügbar unter http://jugend.ekir.de/Bilderintern/20090507_KinderarmutEmpowerment509.pdf.
- Jensen, H. (2014). *Hellwach und ganz bei sich. Achtsamkeit und Empathie in der Schule*. Weinheim und Basel: Beltz.
- Kautter, H., & Munz, W. (2004). *Schule und Emotion*. Heidelberg: Universitätsverlag Winter.
- Leuter, D., Klieme, E., Meyer, K., & Wirth, J. (2005). Die Problemlösekompetenz in den Ländern der Bundesrepublik Deutschland. In M. Prenzel, J. Baumert, W. Blum, R. Lehmann, D. Leutner & M. Neubrand et al. (Hrsg.), *PISA 2003. Der zweite Vergleich der Länder in Deutschland – Was wissen und können Jugendliche?* (S. 125-146). Münster: Waxmann.
- Liekam, S. (2004). *Empathie als Fundament pädagogischer Professionalität. Analyse zu einer vergessenen Schlüsselvariable der Pädagogik*. Universität München, Unv. Dissertation.
- Marti, T. (2006). *Wie kann Schule die Gesundheit fördern? Erziehungskunst und Salutogenese*. Stuttgart: Freies Geistesleben.
- Rosenberg, M.B. (2011). *Erziehung, die das Leben bereichert. Gewaltfreie Kommunikation im Schulalltag*. Paderborn: Junfermann.
- Schiefele, U., & Schaffner, E. (2009). Motivation. In E. Wild & J. Möller (Hrsg.), *Pädagogische Psychologie*. 2. Auflage (S. 153-175). Berlin: Springer.
https://doi.org/10.1007/978-3-642-41291-2_7
- Zenke, C. T. (2017) *Schule als inklusiver Raum? Zeitschrift für Inklusion*, 2017(4)
<https://www.inklusion-online.net/index.php/inklusion-online/article/view/441/342>.